

## **Diversità e inclusione: percorsi e strumenti**

*Collana diretta da:*

Lucia de Anna (Università di Roma "Foro Italico") Patrizia Gaspari (Università di Urbino), Antonello Mura (Università di Cagliari).

La collana raccoglie i contributi di studiosi italiani e stranieri che volgono la loro attenzione alle tematiche inerenti i processi di inclusione scolastica e sociale delle differenti espressioni della diversità antropologica che connota l'esperienza umana. L'odierna multiformità con la quale le problematiche della diversità si manifestano – disabilità, bisogni educativi speciali, marginalità, differenze di genere, di etnia – reclama uno sguardo pedagogico aperto e critico-propositivo che interroghi e sappia porre in dialogo campi disciplinari plurimi e linguaggi scientifici differenti. Il focus degli studi ospitati fa principalmente riferimento ai temi storici e attuali della riflessione epistemologica e della progettualità educativo-didattica elaborati nell'ambito della Pedagogia e della Didattica Speciale, intrecciandone gli esiti con le diverse istanze scientifiche e socio-culturali.

Pertanto, considerata l'ampiezza del campo d'indagine al quale diversità e inclusione rinviano, attraverso l'esplorazione di itinerari teorici e prassico-operativi la collana elabora percorsi e strumenti capaci di orientare e sostenere lo sviluppo di una società autenticamente emancipatoria e democratica, nella quale la dignità di ogni individuo possa essere pienamente riconosciuta e valorizzata.

In tal senso, i principali interlocutori della proposta editoriale sono tutti coloro che, operando a vario titolo nell'ambito dell'educazione e della formazione – studiosi, insegnanti, educatori, operatori dei servizi socio-educativi-sanitari, studenti universitari – intendono avvantaggiarsi di uno strumento di approfondimento e aggiornamento culturale e professionale in linea con gli esiti della più recente ricerca scientifica.

### **Comitato scientifico**

Roberta Caldin, Università di Bologna; Lucio Cottini, Università di Udine; Piero Crispiani, Università di Macerata; Luigi d'Alonzo, Università Cattolica di Milano; Cristina De Vecchi, University of Northampton; Serge Ebersold, Université de Strasbourg; José M<sup>a</sup> Fer-

nàndez Batanero, Universidad de Sevilla; Charles Gardou, Université de Lyon; Pasquale Moliterni, Università di Roma "Foro Italico"; Leny Mrech, Universidade de São Paulo; Marisa Pavone, Università di Torino; Eric Plaisance, Université Paris Descartes; Robert Oliver Roche, Universitat de Barcelona; Maurizio Sibilio, Università di Salerno; Elena Tanti Burlo, University of Malta; Leonardo Santos Amâncio Cabral, Universidade Federal da Grande Dourados; Enicéia Gonçalves Mendes, Universidade Federal de São Carlos; Cheikh Tidiane Tine, Université de Dakar.

**Comitato redazionale**

Responsabile: Antioco Luigi Zurru (Università di Cagliari).

Componenti: Marzia Mazzer (Università di Roma "Foro Italico"),  
Mirca Montanari (Università di Urbino).

*I volumi pubblicati sono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due referees esperti.*

A cura di  
Antonello Mura

# Orientamento formativo e Progetto di Vita

Narrazione e itinerari  
didattico-educativi

diversità e inclusione

**FrancoAngeli**



Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2018 2019 2020 2021 2022 2023 2024 2025 2026 2027

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.  
Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali ([www.clearedi.org](http://www.clearedi.org); e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org)).

Stampa: Geca Industrie Grafiche, Via Monferrato 54, 20098 San Giuliano Milanese.

## Indice

<b>Introduzione</b> , di Antonello Mura	pag. 9
<b>1. Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione</b> , di Antonello Mura	» 13
1. Sviluppo umano e orientamento formativo	» 13
2. Orientare e formarsi tra famiglia, scuola e società	» 15
3. Didattica inclusiva e valorizzazione delle diversità	» 19
4. Divenire adulti: dal PEI al Progetto di Vita	» 22
Riferimenti bibliografici	» 26
<b>2. Il ruolo della narrazione nella formazione dei professionisti della cura e dell'aiuto</b> , di Patrizia Gaspari	» 29
1. Introduzione	» 29
2. Pedagogia Speciale e narrazione	» 31
3. Narrazione e formazione nelle professioni d'aiuto	» 35
4. Conclusioni	» 40
Riferimenti bibliografici	» 43
<b>3. La narrazione nel contesto scolastico inclusivo per la costruzione del Progetto di Vita</b> , di Lucia de Anna e Marzia Mazzer	» 46
1. La narrazione come percorso di insegnamento-apprendimento	» 46
2. Le favole: un esempio di progettazione didattica	» 49
3. Ti racconto una storia	» 57
Riferimenti bibliografici	» 61

<b>4. La narrazione come strumento e metodo di lavoro dell'insegnante specializzato nella scuola inclusiva,</b> <i>di Mirca Montanari</i>	pag. 64
1. La scuola dell'infanzia come contesto narrativo e inclusivo	» 64
2. La narrazione come strumento di formazione per l'insegnante specializzato nella scuola dell'infanzia e primaria	» 68
3. Pratiche narrative e riflessioni sugli strumenti inclusivi scolastici	» 71
4. Riflessioni conclusive	» 73
Riferimenti bibliografici	» 75
<b>5. Storie di vita, percorsi di inclusione. Il contributo della narrazione,</b> <i>di Francesca Salis</i>	» 78
1. Scenari, intrecci, trame e sinergie	» 78
2. Narrar-si per conoscersi e ri-conoscere la diversità e la disabilità	» 79
3. Percorsi di vita. La diversità si racconta	» 82
4. Ricomposizione di storie: narrazioni che orientano	» 89
Riferimenti bibliografici	» 92
<b>6. Il viaggio di Federico, "piccoli passi" verso la realizzazione del Progetto di Vita,</b> <i>di Ilaria Tatulli</i>	» 94
1. Federico e la sua valigia: diagnosi severa e potenzialità	» 94
2. Compagni di viaggio, mappe, bussole e mete lontane	» 97
3. Comunicare, condividere e partecipare: orientare al Progetto di Vita	» 100
4. Nuovi incontri, brevi soste e mete inaspettate	» 102
Riferimenti bibliografici	» 105
<b>7. Una storia educativa. Apprendere attraverso l'esperienza,</b> <i>di Daniele Altieri</i>	» 107
1. Il senso della narrazione	» 107
2. Quale itinerario educativo?	» 108
3. Il "Laboratorio Corrispondenza": apprendere dall'esperienza	» 110

4. Riflessioni educative e didattiche	pag. 115
Riferimenti bibliografici	» 118
<b>8. Conoscere se stessi e comunicare: un'esperienza di accompagnamento alla vita adulta, di Ilaria Tatulli e Gabriella Marini</b>	» 120
1. La relazione d'aiuto nell'intervento educativo domiciliare	» 120
2. Costruire insieme il progetto educativo: le risorse umane e il territorio	» 122
3. Dal progetto educativo al Progetto di Vita: i limiti comunicativi e le opportunità multimediali	» 126
4. Mantenere i contatti	» 129
Riferimenti bibliografici	» 132
<b>9. Orientamento e formazione: le pratiche didattiche degli insegnanti, di Antioco Luigi Zurru</b>	» 134
1. Didattica e orientamento: quale cornice?	» 134
2. Sfide dell'apprendimento e consapevolezza didattiche	» 137
3. Insegnanti e storie di integrazione scolastica	» 140
4. Competenza e consapevolezza didattico-metodologica nei processi di insegnamento-apprendimento	» 143
Riferimenti bibliografici	» 147
<b>Gli autori</b>	» 149

# **1. Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione**

*di Antonello Mura*

## **1. Sviluppo umano e orientamento formativo**

Parlare di orientamento formativo significa concentrare l'attenzione su uno dei temi cardine del discorso pedagogico e della funzione educativa nella sua dimensione fattuale. La perimetrazione concettuale del termine orientamento in area pedagogica rinvia, infatti, alla dimensione etica ed epistemica della progettazione e dell'agire educativo intesi nella loro complessità e globalità. Coesistono però interpretazioni e significati nei differenti contesti disciplinari e ambiti di servizio che differiscono tra loro anche in maniera sostanziale, fino a generare non pochi elementi di confusione. Una simile precisazione è utile a chiarire subitaneamente che la locuzione "orientamento formativo", qui utilizzata, fuga ogni deriva "modaio-la" (Aiello, Meghnagi, & Mastracci, 2000; Perucca, 2003). Essa rinvia, piuttosto, a quell'insieme di azioni capaci di prestare attenzione alle dimensioni intime ed essenziali della persona, di aprire nuovi percorsi di apprendimento e di formazione, di far maturare, supportare e valorizzare le scelte progettuali individuali, di fornire strumenti di lettura utili a interpretare, comprendere e problematizzare la realtà culturale e sociale, rispondendo al perenne bisogno di crescita e di sviluppo che caratterizza e accompagna l'individuo umano qualunque sia la sua età e la sua condizione. Si tratta, dunque, di considerare un costrutto complesso, basilare dell'esistenza umana e del processo di umanizzazione individuale e sociale, tanto da non poter essere semplicemente assunto come elemento d'accompagnamento dell'azione e della relazione educativa, poiché consustanziale all'educare e al formarsi (Mura, 2005a). Ne conseguono consapevolezza

pregne di responsabilità che sottolineano il nesso stringente tra la maturazione di una solida identità individuale, che è sempre anche identità sociale, e le modalità e i contesti in cui essa si sviluppa (Mura, 2013).

Questo incipit può risultare sufficiente per comprendere la necessità di riaffermare alcune categorie cardine dell'emancipazione individuale e sociale: coappartenenza, prossimità, diversità, responsabilità, valorizzazione dell'altro, partecipazione civile e solidarietà. Tale urgenza risulta ulteriormente acuita se si riflette sulle condizioni di una società che è sempre più minata da forme di "disorientamento" individuale e collettivo, alimentate da interessi economicisti coniugati a falsi miti dilaganti: potere economico, narcisismo, presentismo, spontaneismo, giovanilismo, edonismo, deresponsabilizzazione (Salvatore, 2003), i cui effetti sono oggetto di una fenomenologia del quotidiano sempre più preoccupante. Si tratta di tendenze che disinvoltamente frantumano i significati condivisi e generano un clima di non accettazione di sé e dei propri limiti, di disattenzione e diffidenza nei confronti dell'"altro", tanto da diffondere e avallare la paura del "diverso". Si rinforzano in tal modo stereotipi e pregiudizi che svuotano di reale convincimento i principi e i diritti di cittadinanza universali che, per altri versi, vengono enunciati nei documenti e nei proclami ufficiali, nazionali e internazionali. Se una simile situazione riguarda la società nel suo complesso, non si può non osservare che, ancora una volta, coloro che vivono situazioni di disabilità e di bisogno educativo speciale risultano più esposti di ogni altro cittadino ai rischi di vulnerabilità (Gardou, 2006) e di marginalità sociale (d'Alonzo, 2016), con evidenti rischi di ipertrofizzazione dello sviluppo identitario e formativo (Canevaro, 1999).

Si impone dunque l'esigenza di un pensiero riflessivo e meditativo che, ricapitalizzando il pensiero pedagogico più avvertito, oltre a demistificare ogni forma di orientamento inteso quale settore specialistico, con valenza solo diagnostica o meramente informativa e dunque preliminare e strumentale alla progettazione educativa (Bardula, 2003; Domenici, 2002), sia capace di promuovere un nuovo modo di "essere" e "sentirsi" a livello individuale e sociale. Diventa, dunque, necessario pensare itinerari e vie mediante i quali l'intervento educativo possa effettivamente generare contesti inclusivi ed equità di opportunità, al fine di consentire a ciascuno, qualunque sia la propria

condizione, di conseguire il massimo sviluppo delle possibilità soggettive e il più ampio livello di partecipazione democratica.

La declinazione epistemica, metodologica e contenutistica di un simile impegno, attraverso percorsi orientativi che implicino la trasformazione individuale e l'emancipazione collettiva, è estremamente complessa e, se per un verso, può considerarsi obiettivo generale dell'educazione di tutti, per un altro verso è ritenuta una vera e propria sfida quando si tratta di relazionarsi e interagire con le persone in situazione di disabilità, ancora oggi gravate dagli esiti di una storia millenaria di pregiudizi e stereotipi che, privandole di identità, le ha confinate ai margini della società (Mura & Zurru, 2013, 2017). Ciò che fondamentalmente si ignora è che la persona in situazione di disabilità, al pari di ogni altro soggetto, per conseguire la capacità di autodeterminarsi e divenire artefice consapevole del proprio progetto esistenziale, deve poter sperimentare percorsi educativi familiari, scolastici e sociali orientanti, capaci di stimolare cambiamenti autoriflessivi, anche semplici e basilari laddove la severità del deficit non consenta di andare oltre, che la impegnino però nella costruzione della propria identità personale e nello sviluppo della capacità di autorientarsi di fronte alle possibili scelte.

## **2. Orientare e formarsi tra famiglia, scuola e società**

Quanto richiamato riconduce l'orientamento entro una pratica di cura pedagogica e didattica finalizzata a sostenere la maturazione individuale e collettiva nella reciprocità delle relazioni interpersonali e a promuovere, per quanto possibile, capacità decisionali autonome, sottolineando come l'azione orientativa sia da intendersi nei termini di una processualità formativa ininterrotta. Quest'ultima ha avvio con la nascita e si radica nelle esperienze quotidiane di vita riguardanti la famiglia, la scuola e più in generale i possibili ambiti di esperienza e di partecipazione dell'individuo. Si tratta di una processualità che accompagna la persona entro prospettive di *lifelong learning* e di *lifewide learning* sempre più supportate - non solo con riferimento alle persone in situazione di disabilità - da forme di *lifelong guidance* e *career guidance*.

Quella appena espressa è una concezione che ribadisce il rifiuto

di ogni pratica pseudo-orientativa legata al rilascio di informazioni, alla banale comunicazione delle risultanze testistico-attitudinali, alla presunta guida competente di figure specialistiche estranee al mondo dell'educazione o alla funzionalità strumentale dei processi orientativi rispondenti alle logiche del mercato imprenditoriale e lavorativo. Quest'ultimo è un aspetto che, con rammarico, è pienamente ravvisabile persino nelle recenti "Linee guida nazionali per l'orientamento permanente" (MIUR, 2014), le quali, pur sottolineando «la centralità del sistema scolastico nella sua interezza, quale luogo insostituibile nel quale ogni giovane deve acquisire e potenziare le competenze di base e trasversali per l'orientamento, necessarie a sviluppare la propria identità, autonomia, decisione e progettualità» (MIUR, 2014, p. 4) e auspicando la necessità di realizzazione di un sistema integrato di orientamento e di costruzione di una «"comunità orientativa educante", caratterizzata da forti responsabilità di tutti gli attori coinvolti» (MIUR, 2014, p. 9), finiscono per individuare nello sviluppo economico, nel mercato del lavoro, nell'incontro tra competenze personali e piena occupabilità le matrici concettuali giustificative dei processi di orientamento e di formazione.

Si è di fronte a una miscomprensione e a un piegamento funzionalistico del ruolo della scuola e della formazione che, per esigenze di natura economicista, vengono snaturate e svuotate della fondamentale tensione che dovrebbe animarle e che, nel significato più autentico, indirizza alla ricerca di forme sempre più mature di progresso culturale ed etico e di coesione sociale fondate sulla convinta coappartenenza all'*humanitas*. Si tratta di una distorsione che ha finito per mettere in discussione il senso e il significato dell'educazione e delle esperienze di orientamento nel loro portato più profondo sia che si realizzino nella scuola, in famiglia o nella società, e che, come altrove precisato, è schematicamente riassumibile nella tensione che lacera l'educazione tra una prospettiva che la interpreta, in maniera sempre più diffusa, come uno strumento per l'economia e una prospettiva che la considera esperienza antropologicamente essenziale per lo sviluppo umano e sociale (Mura, 2005a).

È in quest'ultima direzione che si ritrova il significato pedagogicamente autentico dell'educazione e dei differenti percorsi d'orientamento che ciascun essere umano, sia esso in situazione di disa-

bilità o meno, deve avere la possibilità di compiere in famiglia, nella scuola e nel vivere sociale. Si tratta di un processo graduale ed evolutivo, inizialmente eterodiretto che, come si asseriva in apertura, impegna la persona fin dalla sua venuta al mondo nella progressiva ricerca, peraltro mai conclusa, di quella maturità orientativa che, come evidenziava la ricerca pedagogica sull'orientamento già un trentennio fa, si concretizza nella capacità di saper decidere autonomamente e responsabilmente, scegliendo tra più possibilità, affrontando il rischio dell'errore, inserendosi nella vita sociale e produttiva non in maniera passiva bensì cosciente e responsabile, rivendendo le proprie scelte quando necessario (Giugni, 1987). Con linguaggio odierno si potrebbe far riferimento alla maturazione di quelle "competenze trasversali" per assicurare l'autonomia intellettuale e identitaria necessaria a sviluppare relazioni comunicative sociali e civiche positive e scelte costruttive ponderate inerenti alla propria e all'altrui condizione, di fronte ad ogni possibile scelta.

Si fa indubbiamente riferimento a obiettivi generali, ma nel contempo molteplici e difficoltosi, non sempre pienamente raggiungibili da tutti; talvolta la severità del deficit nelle sue plurime manifestazioni impone infatti restrizioni alle attività e alla possibilità di partecipazione (WHO, 2001), ma questo non può aprioristicamente ridurre la tensione realizzativa che è presente e che va sollecitata in ogni individuo umano. Una volta riconosciuto che l'esperienza della disabilità può essere considerata come una complessa, ma naturale, condizione umana, ontologicamente presente e che dunque assume carattere universale e specificità esistenziale, spetta all'educazione, mediante percorsi che siano realmente orientanti, creare le condizioni per colmare il *gap* tra ciò che l'individuo è e si sente, in un particolare frangente esistenziale, e ciò che non è ancora e potrebbe divenire (Mura, 2016; Mura & Zurru, 2017). È questo il senso dell'educazione che "libera", più volte riferito dai pionieri dell'educazione speciale quali Séguin (1846, 1866) e Montessori (1910, 1948) e che, attualizzato in ottica eco-sistemica, impegna, coniuga e integra le differenti forme dell'accompagnamento familiare, dell'apprendimento scolastico e dell'organizzazione sociale nel quale il soggetto vive.

Una volta sgravata la famiglia della persona interessata da disabilità o con bisogni educativi speciali da visioni che riconducono la condizione del proprio figlio entro spazi prevalentemente riabilita-

tivi e medicali (Gaspari, 2017; Mura, 2004, 2009; Tortello & Pavone, 1999) o anche da quelle eccessivamente interventiste e direttive (Ziegler, 1999), essa diventa il luogo naturale di quel sapere esperto (AA.VV., 2005; Bruner, 2001; Dal Molin & Bettale, 2005; Mura, 2004, 2009, 2014a; Pavone, 2009; Tortello & Pavone, 1999) entro il quale si realizzano i più precoci e duraturi percorsi di crescita e di orientamento. È, infatti,

[...] nei comportamenti genitoriali espliciti ed impliciti che si celano un'infinità di messaggi educativi, culturali e valoriali, che svolgono una funzione altamente orientante e che, in ragione della loro impossibile neutralità, incidono significativamente sulla formazione della persona (Mura, 2005b, p. 157).

Ed è per questo motivo che l'affetto, la cura e la comprensione genitoriale devono potersi coniugare con «la possibilità di frequentare ambienti differenti ricchi di stimoli e offerte, che possano fornire occasioni favorevoli allo sviluppo di tutte le strategie mentali e cognitive utili a confrontarsi con la complessità della realtà sociale e culturale» (Mura, 2005b, p. 157). Sono simili condizioni che da un lato garantiscono «la sopravvivenza del *ragazzo reale* – che necessita, innanzi tutto, di aiuto e accudimento e di difesa – sia quella del *ragazzo culturale* che, per diventare tale, richiede promozione dell'autonomia ed esperienze di separazione, di conquista personale, di rinuncia e di frustrazione» (Caldin, 2003, p. 127).

I significati delle esperienze orientative iniziali vissute in famiglia si innestano, si sviluppano e si intrecciano, sincronicamente e diacronicamente, nei differenti ordini e gradi di scuola fino a giungere all'università. Sono, infatti, questi i luoghi istituzionalmente deputati a garantire lo sviluppo dei percorsi orientativi. Già sul finire degli anni Settanta del secolo scorso, nella premessa ai programmi della scuola media, l'idea di una scuola chiamata responsabilmente a interpretare e realizzare nella loro reciproca interconnessione il processo di formazione e il processo di orientamento attraverso una significativa organizzazione didattica e disciplinare era chiaramente espressa, rinforzandosi progressivamente negli anni Ottanta e Novanta per giungere fino a oggi, attraverso espliciti riferimenti nei Nuovi Orientamenti per la Scuola Materna (MPI, 1999), nei Pro-

grammi Didattici per la Scuola Primaria (1985), nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione (2007, 2012) e in specifici documenti (MURST, MPI, 1997), direttive e circolari ministeriali (MPI, n. 487/1997) riguardanti i rimanenti ordini di scuola fino all'università. L'idea che l'orientamento si realizzi mediante un lungo processo formativo e che come tale rappresenti una componente strutturale dei processi di insegnamento/apprendimento in tutte le istituzioni scolastiche e universitarie si palesa nella profondità degli assunti più volte espressi ed è, ancora, sinteticamente richiamabile con le affermazioni contenute nei programmi Brocca quando, facendo riferimento ai compiti della scuola, si

[...] presuppone l'assunzione dell'orientamento come modalità intrinseca alla scuola in quanto tale, cosicché tutte le attività curriculari che vengono svolte e tutte le relazioni interpersonali che si costituiscono divengano esplicitamente orientative [...]. Le finalità generali dell'orientamento [...] sono sinteticamente riconducibili alle seguenti: la maturazione dell'identità personale e sociale e della capacità decisionale; la chiarificazione e la pianificazione del futuro professionale alla luce di un personale Progetto di Vita (in Mura, 2005a, p. 97).

Sono finalità che, tenendo conto delle specifiche condizioni esistenziali e di salute di ciascun individuo, maturano e si implementano nel corso dell'esistenza, consentendo la partecipazione civica, e che possono e devono trovare sviluppo e riscontro in un'organizzazione sociale e comunitaria inclusiva, capace sia pure nelle forme dell'"accomodamento ragionevole", come si afferma nella *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, di «promuovere, proteggere e garantire il pieno godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone disabili e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità» (UN, 2006, p. 4).

### **3. Didattica inclusiva e valorizzazione delle diversità**

Se è certo che lo sviluppo armonioso e integrale della persona non è risolvibile in un dato periodo di tempo e con riferimento a contesti esclusivi, è altresì certo che la scuola - nel dialogo costante con le fa-

miglie, i centri di aggregazione socio-educativa, le società sportive, gli oratori, le parrocchie, le associazioni e i differenti altri enti formali e informali del territorio - è il luogo dove, più di ogni altro, come si legge nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, gli studenti apprendono a «elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali si troveranno a vivere» (MIUR, 2012, p. 9). Ed è sempre in tale direzione che la scuola realizza «la propria funzione pubblica impegnandosi, [...] per il successo formativo di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio» (MIUR, 2012, p. 9). Quelli indicati sono traguardi fondamentali per il processo di maturazione orientativa e di sviluppo personale di tutti gli alunni e per la crescita democratica e solidale della comunità sociale, che necessitano della più convinta adesione alla coraggiosa, e ormai storica, scelta italiana della piena integrazione degli alunni in situazione di disabilità nella scuola comune. Si tratta di una scelta, che ha dato luogo a un processo culturale ormai ritenuto irreversibile: teso ad accogliere

[...] ogni alunno nello sforzo quotidiano di costruire condizioni relazionali e situazioni pedagogiche tali da consentirne il massimo sviluppo. Una scuola non solo per sapere, ma anche per crescere, attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione (MIUR, 2009, p. 3).

In tal senso è gradualmente maturata l'idea che la persona in situazione di disabilità, se adeguatamente sostenuta, possa e debba impegnarsi per conseguire i più alti traguardi culturali e formativi (de Anna, 2016a, 2016b; Favorini & Moliterni, 2015; Moliterni, De Stasio, & Carboni, 2011) e possa trovare piena realizzazione attraverso appropriate forme di impegno lavorativo (Errani & Mazzetti, 2015; Gelati & Calignano, 2003; Montobbio, 1994; Montobbio & Lepri, 2000). Sul versante educativo, per i professionisti dell'educazione scolastica ed extrascolastica è scaturita l'esigenza di ripensare l'impegno didattico quotidiano, intrecciando consapevolmente il problema delle forme e delle metodologie di insegnamento con quello delle modalità del conoscere e del formarsi. Con ciò non si vuole sottacere il permanere di contraddizioni e difficoltà, che in ta-

lune situazioni allontanano i risultati attesi da quelli effettivamente conseguiti. Si tratta di criticità che riguardano le difficoltà d'interazione tra sistema scolastico e socio-sanitario, la mancanza di formazione degli insegnanti di classe sui temi progettuali-organizzativi e metodologico didattici che potrebbero meglio garantire l'inclusione degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali, la delega, in molti casi, della progettazione e della gestione del Progetto Educativo Individualizzato (PEI) all'insegnante specializzato, con conseguente burocratizzazione procedurale degli adempimenti e distanziamento tra la progettazione di classe e quella personalizzata (Canevaro, d'Alonzo, & Ianes, 2009; d'Alonzo & Ianes, 2007; Ianes, 2016; Mura, 2014b; Mura & Zurru, 2016).

Sono alcune delle problematicità che evidenziano come la scuola non sia a priori un contesto inclusivo, ma lo divenga in relazione alla capacità della sua *governance* e dei suoi docenti di coniugare i più alti traguardi della formazione con una pluralità di competenze progettuali, organizzative, disciplinari, metodologiche, comunicativo-relazionali, tecnologiche e valutative. La valenza orientativa e inclusiva della scuola è data, infatti, dalla misura entro cui si riesce a combinare interattivamente tali elementi e generare una didattica che

[...] funzioni per tutti, che non sia esclusivamente centrata sui contenuti dell'istruzione, ma che risulti semmai impegnata sul più ampio versante teorico pratico dell'identificazione dei bisogni educativo-speciali di tutti gli alunni e delle possibili risposte, e in tal senso orientata a coinvolgere in modo proattivo e sinergico tutti gli attori culturali e sociali nella progettazione, realizzazione, valutazione di esperienze educative e formative (Mura, 2011, 2016).

Sono da intendersi in questa direzione le affermazioni che sottolineano come la didattica inclusiva e il suo alto valore orientativo siano direttamente proporzionali alla realtà eterogenea della classe, alla capacità di attivare processi euristici, ricercando le potenzialità, non solo quelle possibili, ma anche quelle probabili o nascoste (Chiappetta Cajola, 2015).

Simili interpretazioni impegnano la comunità scolastica alla predisposizione di un *Progetto Triennale dell'Offerta Formativa* (PTOF) aperto ad accogliere e valorizzare, nelle sue differenti articolazioni e declinazioni progettuali, di istituto e di sezione/classe, la peculiarità

e la diversità dei bisogni educativi, la pluralità degli stili cognitivi e delle modalità di comunicazione e di apprendimento degli alunni, corrispondendovi con un clima relazionale e una varietà di linguaggi e codici, di metodologie di insegnamento e di strategie didattiche realmente capaci di conciliare gli elementi di vocazionalità individuale con la formazione di personalità aperte all'aiuto e al dialogo solidale. In tal senso, e come già precisato, «è proprio lo sforzo di integrazione della persona che versa in difficoltà gravissima che, per il tramite della sua fragilità e dei suoi bisogni, consente all'educazione e all'orientamento per tutti di dilatare i suoi confini, poiché con la sua fragilità fa emergere la necessità di un'etica della responsabilità comune» (Mura, 2005b, p. 162). Ecco allora

[...] che l'orientamento formativo principalmente immaginato come dimensione "autocentrata" e "autoreferenziale" del soggetto e principalmente legato all'appropriazione del significato dei contenuti di conoscenza, si disvela come atto sociale che chiama in causa la partecipazione dell'altro e lascia spazio all'aiuto, all'empatia, alla compartecipazione solidale (Mura, 2006, p. 33)

orientando in senso esattamente opposto ai falsi miti richiamati in apertura.

La direzione da intraprendere è dunque quella di una scuola capace di elaborare percorsi di apprendimento autentico e di accompagnamento orientante, di far dialogare le molteplici risorse professionali interne con quelle esterne presenti nelle famiglie, nei servizi e più in generale nel territorio, valorizzandone e armonizzandone gli apporti. I processi inclusivi, come quelli di orientamento, infatti, difficilmente si costituiscono e si alimentano del contributo di "singole voci", reclamano piuttosto l'impegno di una "corale" capace di collaborare e co-progettare nella corresponsabilità.

#### **4. Divenire adulti: dal PEI al Progetto di Vita**

Quanto finora considerato ribadisce la centralità della scuola e il suo ruolo di presidio dell'emancipazione umana, sottolineando come tutti gli allievi, compresi quelli che versano nelle situazioni di mag-

giore difficoltà, possano compiere esperienze d'apprendimento significative, costruendo nel contempo solide radici di appartenenza comunitaria. La capacità di ripensare la disabilità non come "fattore ostativo", ma come risorsa da integrare per migliorare la qualità pedagogico-didattica della scuola nel suo complesso è elemento ormai acquisito nella letteratura nazionale e internazionale (Baptista & Meyrelles de Jesus, 2009; Booth & Ainscow, 2002; Booth, Nes, & Strømstad, 2003; Canevaro, 1983; d'Alonzo, 2008; de Anna, 2014; de Anna & Plaisance, 2009; Figueroa & Muñoz, 2014). Ne consegue che anche per l'alunno in situazione di disabilità la gravidanza orientativa della scuola non risiede nella formalizzazione di situazioni speciali o specifiche, quanto piuttosto nella qualità ordinaria e giornaliera dell'azione didattica-educativa e nell'incontro delle finalità curriculari e delle esigenze interne alla comunità scolastica con quelle della più ampia comunità sociale di riferimento. Ciò al fine di elaborare in maniera condivisa un progetto educativo che per finalità, contenuti e valori faccia sentire i differenti soggetti – dirigenti, docenti, allievi, genitori, amministratori, educatori scolastici ed extrascolastici, operatori sociali e sanitari, aziende, cooperative sociali, volontari – artefici, coprotagonisti e corresponsabili dello stesso, creando così i presupposti e le condizioni perché gli orientamenti maturati in ambito scolastico non siano "altra cosa" dalle richieste sociali e culturali alle quali far fronte una volta fuori dalla scuola (Mura, 2006).

Non si tratta solo, come anche altri precisano,

[...] di collegare forme di continuità verticali e orizzontali tra diverse esperienze scolastiche, e tra queste e quelle extrascolastiche, ma di considerare con lungimiranza la vita della persona con disabilità oltre il periodo strettamente scolastico, in un'ottica di globale "presa in carico" e pensandola adulta in una prospettiva longitudinale nella quale investire risorse e assumere corresponsabilità istituzionali a lungo termine. Occorre perciò ragionare in termini di *longlife learning* affinché ciascuno abbia le opportunità di continuare ad apprendere, ovvero sia messo nelle "condizioni migliori" per accedere a nuove conoscenze, acquisire abilità e competenze attraverso un'azione orientante in grado di promuovere capacità di riadattamento dinamico e in definitiva di autorientamento (Chiappetta Cajola, 2015, p. 23).

Si potrebbe paragonare il percorso anzidetto a un lungo "viaggio evolutivo", aperto alla complessità del reale, che ha avvio in fami-

glia, prosegue nella scuola nutrendosi delle consapevolezze, dell'organizzazione, delle professionalità e del clima a più riprese richiamati, continua ancora, attraverso *stage* e tirocini, verso il mondo del lavoro e si definisce con l'assunzione delle responsabilità dell'età adulta e l'esercizio dei diritti e doveri di cittadinanza. Insistendo ulteriormente con la metafora, si può anche asserire che gran parte della rotta del viaggio è tracciata dal PEI che, previsto dalla L. n. 104/92 ed elaborato collegialmente dagli insegnanti curricolari e specializzati, dai professionisti della ASL, dagli operatori dei Servizi socio-educativi territoriali, dalle famiglie e nella scuola superiore dallo stesso studente, è da considerarsi come una potente "bussola" nell'itinerario di orientamento dell'alunno e del più ampio processo di inclusione. Elaborato in ragione delle specifiche esigenze del singolo alunno, consente

[...] di integrare le dimensioni e le potenzialità più intime e soggettive della persona - indirizzandole verso un percorso di crescita longitudinale che non si arresta nel corso dell'esistenza - con la dimensione orizzontale e reticolare del processo di integrazione e dunque con le relazioni e le esperienze che l'alunno condivide con tutti gli altri attori: dai compagni di classe, ai professionisti della scuola e dell'extra-scuola, dai genitori alle relazioni che stabilisce nei differenti contesti di vita. La possibilità per l'alunno di vivere gli ambienti d'apprendimento in modo personalizzato e nel contempo fortemente intrecciato all'esperienza comunitaria, di svolgere i percorsi formativi che danno modo di scoprire le proprie capacità e i propri interessi incentivandoli, o al contrario annichilandoli, insieme alle condizioni per far esperienza di montaggio, smontaggio e applicazione delle conoscenze, sono alcuni degli elementi orientanti di cui si può fare "esercizio protetto" nella scuola e allo stesso tempo rappresentano gli aspetti fondamentali che sostanziano la differenza tra il vivere o il subire i contesti e le relazioni (Mura, 2016, p. 193).

Sono tali esperienze che consentono all'alunno interessato da disabilità, come a ogni altro individuo, di sviluppare gli elementi strutturali e fondamentali di crescita e di proiezione verso l'adulthood (Mura & Tatulli, 2017) sentendosi forte delle proprie "radici" e, nel contempo, desideroso di sperimentare le proprie "ali" nel volo verso l'autonomia. Nei limiti delle possibilità di cui ciascun soggetto può disporre per le limitazioni e i vincoli posti dall'entità del deficit o

dalle condizioni di contesto, è proprio la significatività o meno delle esperienze che ha modo di vivere tra scuola ed extra-scuola che consente di sperimentare i sentimenti di autoefficacia e di tolleranza alla frustrazione necessari per maturare le conoscenze, le abilità e le competenze propedeutiche all'immaginazione e alla pianificazione di un possibile Progetto di Vita.

In tal senso, perché tale costruzione si realizzi in maniera effettiva, è opportuno che i docenti, genitori e operatori socio-educativi e sanitari

[...] condividano il significato reale del costrutto di Progetto di Vita, ormai ampiamente utilizzato in ambiti disciplinari differenti con significati spesso non coerenti tra loro. Si rende pertanto necessaria una precisazione che oltre ad esplicitare il significato ed il senso pedagogico autentico della locuzione, faccia sintesi di quanto finora delineato. È così che il Progetto di Vita, diversamente dal PEI con il quale viene spesso assimilato e confuso, non può essere ridotto ad un documento progettuale cartaceo, richiama piuttosto ad un percorso esistenziale di etero/auto-orientamento. È quindi una costruzione individuale che si origina fin dalla nascita del singolo e si sviluppa attraverso le esperienze alle quali ciascuno prende parte; si costruisce gradualmente e si rinnova costantemente, nutrendosi delle possibilità materiali e dei vincoli che l'individuo concretamente incontra, ma anche dei sogni, dei desideri e delle aspirazioni ai quali ciascuno ambisce, come piena espressione dell'autodeterminazione personale. È dunque una costruzione unica e irripetibile di cui l'altro – persona o contesto relazionale – è costruttore partecipe, ma mai in modo coercitivo (Mura, 2016, p. 194).

È questo l'itinerario orientativo più autentico di costruzione della cittadinanza, ed è sempre a tale possibilità, seppure a partire da posizioni culturali e concettuali completamente differenti, che rinvia il dibattito internazionale sulla disabilità nelle sue più attuali risultanze quando, attraverso modelli classificatori (Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté, & St Michel, 1999; WHO, 2001), prospettive interpretative di carattere politico-sociale del fenomeno (*Disability Studies, Capability Approach*) e dichiarazioni internazionali (UN, 2006), indirizza alla costruzione di condizioni di coesistenza sociale che consentano a tutti gli uomini/donne una vita degna nell'autodeterminazione.

## Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2005). *Come pinguini nel deserto. Genitori di figli con sindrome di Down a confronto*. Tirrenia: Del Cerro.
- Aiello, A. M., Meghnagi, S., & Mastracci, C. (2000). *Orientare dentro e fuori la scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Baptista, C. R., & Meyrelles de Jesus, D. (a cura di). (2009). *Avanços em políticas de inclusão*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Bardula, E. (2003). Orientamento e ricerca pedagogica. In A. Perrucca (a cura di), *L'orientamento fra miti mode e grandi silenzi* (pp. 127-153). Castrignano dei Greci: Amaltea edizioni.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Caldin, R. (2003). Orientamento e disabilità: l'impegno della famiglia e della scuola. *Studium Educatonis*, (1), 118-135.
- Canevaro, A. (1983). *Handicap e scuola manuale per l'integrazione scolastica*. Urbino: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., & Ianes, D. (a cura di). (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). Inclusione, orientamento formativo e disabilità. In L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Didattica inclusiva valutazione orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca* (pp. 17-33). Roma: Anicia.
- d'Alonzo, L. (2008). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2016). *Marginalità e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L., & Ianes, D. (2007). L'integrazione scolastica dal 1977 al 2007: i primi risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle famiglie. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 185-202). Trento: Erickson.
- Dal Molin, M. R., & Bettale, M. G. (2005). *Pedagogia dei genitori e disabilità*. Tirrenia: Del Cerro.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- de Anna, L. (2016a). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L. (a cura di). (2016b). *Teaching Accessibility and Inclusion*. Roma: Carocci.
- de Anna, L., & Plaisance, E. (2009). Formation en Italie des enseignants accueillants des enfants handicapés. *Recherches et Formation*, 61, 55-70.
- Domenici, G. (2002). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Errani, A., & Mazzetti, M. (a cura di). (2015). *Terre di mezzo. Permanenze e cambiamenti nella realizzazione professionale delle persone disabili*. Napoli.

- Favorini, A. M., & Moliterni, P. (a cura di). (2015). *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Figueroa, I., & Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., & St Michel, G. (1999). *The Quebec Classification. Disability Creation Process*. Lac St-Charles: INDCP.
- Gardou, C. (2006). *Diversità, vulnerabilità, handicap*. Trento: Erickson.
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Gelati, M., & Calignano, M. T. (a cura di). (2003). *Progetti di vita per le persone con Sindrome di Down. L'integrazione lavorativa, l'autonomia sociale, la condizione adulta, la sessualità*. Tirrenia: Del Cerro.
- Giugni, G. (1987). Pedagogia dell'orientamento scolastico e professionale. *Orientamento Scolastico E Professionale*, (1-2).
- Ianes, D. (a cura di). (2016). *Evolgere il sostegno si può (e si deve)*. Trento: Erickson.
- MIUR. (1985). *Programmi didattici per la scuola primaria*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello stato.
- MIUR. (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma: Tecnodid.
- MIUR. (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Roma.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. *Annali Della Pubblica Istruzione*.
- MIUR. (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma.
- Moliterni, P., De Stasio, S., & Carboni, M. (2011). *Studiare all'Università. Strategie di apprendimento e contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Montessori, M. (1910). *Antropologia Pedagogica*. Milano: Vallardi.
- Montessori, M. (1948). *La scoperta del bambino*. Laren: The Montessori-Pierson Estate.
- Montobbio, E. (1994). *Il viaggio del signor Down nel mondo dei grandi*. Tirrenia: Del Cerro.
- Montobbio, E., & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- MPI (1999). DM 3 giugno 1999. *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*. Roma.
- Mura, A. (2004). *Associazionismo familiare, handicap e didattica. Una ricerca esplorativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2005a). Orientamento formativo e azione didattica. In A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 79-114). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2005b). Orientamento formativo e disabilità: famiglia, scuola, lavoro. In A. Mura (a cura di), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 143-188). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2006). Scuola, orientamento formativo e disabilità: spunti per una riflessione pedagogico-didattica. *Dirigenti Scuola*, (2), 28-34.
- Mura, A. (2009). Famiglie e associazionismo: il contributo al processo di integrazione nell'ultimo mezzo secolo. In M. Pavone (a cura di), *Famiglia e progetto di vita*

- (pp. 313–328). Trento: Erickson.
- Mura, A. (2011). L'attività motoria e sportiva integrata tra scuola ed extrascuola. Considerazioni teoriche e percorsi metodologico-didattici dalla scuola primaria all'università. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 10(4), 320–322.
- Mura, A. (2013). Disabilità, identità e rappresentazioni sociali tra passato e presente. In A. Mura & A. L. Zurru (a cura di), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 19–42). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2014a). Associations for disabled people in Italy: A pedagogical exploration. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 8(2), 82–91. <http://doi.org/10.1016/j.alter.2014.03.002>
- Mura, A. (2014b). Scuola secondaria, formazione dei docenti e processi inclusivi: una ricerca sul campo. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 11(2), 175–190.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Tatulli, I. (2017). Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, (1), 201–214.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (a cura di). (2013). *Identità, soggettività e disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2016). Riquilibrare i processi inclusivi: un'indagine sulla percezione degli insegnanti di sostegno in formazione. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 15(2), 150–160.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2017). *Handicap et processus d'inclusion. Questions conceptuelles du point de vue de la Pédagogie Spécialisée italienne*. Beau Bassin: Éditions Universitaires Européennes. Retrieved from <https://www.editions-ue.com/catalog/details/store/fr/book/978-3-639-48286-7/handicap-et-processus-d-inclusion>
- Pavone, M. (a cura di). (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Perucca, A. (2003). Progetto di sé e costruzione dell'identità. In A. Perucca (a cura di), *L'orientamento fra miti mode e grandi silenzi*. Castrignano dei Greci: Amaltea edizioni.
- Salvatore, S. (2003). Teoria psicosociale della condizione giovanile. In A. Perucca (a cura di), *L'orientamento fra miti mode e grandi silenzi*. Castrignano dei Greci: Amaltea edizioni.
- Séguin, É. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris: J. B. Baillière.
- Séguin, É. (1866). *Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method*. New York: William Wood & Co.
- Tortello, M., & Pavone, M. (1999). *Pedagogia dei genitori*. Torino: Paravia.
- UN. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UN.
- WHO. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- Ziegler, E. (1999). L'individuo con ritardo mentale come una persona completa. In E. Ziegler & D. Bennet-Gates (a cura di), *Personality in Individuals with Mental Retardation* (tr. it. 2002, pp. 23–35). Cambridge: Cambridge University Press.